

Insegnare a studiare con il *Cooperative Learning*

di Gianni Di Pietro*

Nelle scuole superiori italiane di solito insegnare a studiare, per tradizione, non è stata una preoccupazione né dei responsabili politici né dei docenti. Infatti, la tradizione pedagogica e didattica della scuola nel nostro paese fino a poco più di un decennio fa non aveva dedicato grande attenzione ad abilità e metodi di studio. Da parte loro, la scuola e gli insegnanti davano per scontato che chi entrava in classe, specie nelle scuole di istruzione secondaria di secondo grado, sapesse come fare a studiare.

Nell'ultimo decennio il panorama ha cominciato a cambiare: dopo che alcune delle grammatiche più avvedute e meno tradizionali si erano comunque poste in modo nuovo il problema dell'approccio e della comprensione dei testi, sono stati pubblicati degli strumenti didattici, che provano ad insegnare a studiare. Alcuni sono molto astratti, altri molto meccanici nell'indicare comportamenti e pratiche, altri ancora si limitano ad offrire in forma sistematica quei consigli che gli insegnanti sono soliti dare di fronte a quelle che nelle diverse materie costituiscono le principali attività con cui gli studenti devono misurarsi. Qualcuno è eccellente ed ha alle spalle delle conoscenze abbastanza aggiornate di psicologia cognitiva. Sulla loro scia, negli ultimi anni, alcuni testi espressamente dedicati al recupero delle competenze di base per gli studenti in ingresso nei bienni hanno fatto proprie delle istanze tipiche rivolte alla creazione di *study skills*, prevedendo ad esempio esercizi sulle diverse strategie di lettura, cosa un tempo inimmaginabile.

Purtroppo, mentre questi ultimi strumenti hanno conosciuto un impiego marginale o per lo più rivolto a soddisfare le carenze ortografico-sintattico-grammaticali, quelli specifici sul metodo di studio, in grado almeno in teoria di avere effetti più fecondi, hanno avuto un impatto piuttosto limitato nella vita della scuola. I migliori sono infatti classici testi trasversali, che andrebbero cioè usati dall'intero consiglio di classe, in modo da trasfondere i loro fermenti dentro l'insegnamento e l'apprendimento di tutte le materie.

Ora, una scelta del genere nella scuola italiana è stata sempre difficile ma è diventata praticamente impossibile dalla fine del secolo scorso¹. La tendenza a non considerare quali sono le condizioni strutturali in cui gli insegnanti lavorano è piuttosto diffusa e questo rende utile ricordare degli aspetti che a chi lavora dentro la scuola sono ben noti ma che al di fuori non vengono neanche percepiti nella loro importanza decisiva per il risultato del processo di istruzione.

La "balcanizzazione delle cattedre" (frutto delle nuove norme per la distribuzione delle classi agli insegnanti varata per via amministrativa nel 1998 ed inasprita, sempre per via amministrativa, nel 2002 e nel 2008)² è diventata una realtà e perciò la continuità di insegnamento su uno stesso corso o in una stessa classe tende a trasformarsi sempre di più in un'utopia. L'identificazione esclusiva dell'orario di lavoro dell'insegnante con la presenza in classe ha reso difficilissimi reali momenti di contatto fra colleghi. L'aumento del numero delle classi di cui ogni insegnante è adesso responsabile rende di fatto impossibile riunire i consigli di classe con la frequenza necessaria ad elaborare e portare avanti una strategia educativa condivisa ed efficace. Di conseguenza i consigli di classe stessi hanno una funzione di coordinamento didattico che è più sulla carta che nella realtà, specie dopo l'aumento del numero delle classi praticamente per tutti i docenti: per costruire una visione condivisa occorrono tempo e dialogo. La mentalità degli insegnanti tende ad essere, per lunga tradizione, molto

* IISS M. Buniva - Pinerolo

¹ Fra tutti i libri dedicati a questi argomenti, occorre ricordare quello che è probabilmente il più originale fra tutti, L. Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna 2000. Esso guidava gli studenti a conoscere loro stessi dal punto di vista delle loro caratteristiche conoscitive e a costruirsi delle strategie. Se l'esperienza nel mio consiglio di classe può avere un valore emblematico, direi che il successo di questo libro è stato reso impossibile dal massiccio contenutismo degli insegnanti e dall'abitudine degli studenti a svolgere. Mediamente, in modo meccanicistico e senza interesse tutto ciò che viene loro proposto a scuola.

² Tutti i riferimenti normativi sono riportati all'inizio dello schema di Decreto Interministeriale allegato alla Circolare ministeriale n. 19 del 01/02/08, visibili rispettivamente ai link http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/cm19_08.pdf e http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2008/allegati/all_cm19_08.pdf.

individualistica. Il numero degli insegnamenti è molto alto e pertanto, mentre la visione complessiva risulta frammentata, rinchiudersi nel “particolare” della propria disciplina diventa facilissimo. La funzione di indirizzo didattico dei dipartimenti disciplinari, tanto decantata, risulta più ipotetica che reale, in quanto i tagli selvaggi dei fondi hanno lasciato di fatto queste strutture senza soldi a partire dall’anno scolastico 2001-2002. Nelle scuole continua a mancare una figura che dapprima coordini realmente la programmazione e poi offra il suo supporto alla sua traduzione in pratica. La caratteristica di mestiere a part-time, anche se privata fin dal 1992 della possibilità di andare precocemente in pensione, ha trovato altre vie per incidere negativamente sui comportamenti dei docenti, sia quelli di materie di formazione generale sia quelle di materie professionali, che continuano in gran numero ad affiancare all’insegnamento la pratica della libera professione. Infine la consapevolezza di svolgere un lavoro non troppo considerato ha finito per degradare la dimensione deontologica negli insegnanti, fissandola entro un quadro elementare arcaico e svuotandola di ogni capacità di misurarsi con i problemi enormi posti dai cambiamenti nella società.

Ora, ci sono le ragioni a favore dell’insegnare a studiare? Cosa si può fare per cominciare a percorrere questa strada? E soprattutto: ha senso pensare di insegnare a studiare e ad apprendere con il *Cooperative Learning*?

1. Le ragioni dell’esperienza e del buon senso

Era il primo giorno nella prima che avrei avuto per la prima volta stabilmente, nel lontano 22 ottobre del 1979. Chiesi a una studentessa, Donatella, se mi presentava quello che avevano fatto la volta prima con la supplente che mi aveva preceduto, prima che arrivassi io con la nomina a tempo indeterminato e la prospettiva di restare a lungo in una scuola. Cominciò a parlare di Italo Calvino. Dopo un minuto, disse una frase senza senso perché aveva messo la parola “retorico” al posto di “eroico”. Pensai ad un errore involontario, dovuto all’assonanza fra i due termini. Mezzo minuto dopo ripeté la sostituzione. La fermai e chiesi di spiegarmi cosa voleva dire “retorico” nel contesto del suo discorso. Sbiancò e non disse più una parola. Aveva studiato a memoria, senza preoccuparsi del significato delle parole che leggeva.

Il corridoio per una volta era silenzioso. La voce, ritmo salmodiante ma deciso, arrivava nitida da dentro il locale bagni. Non ressi alla curiosità ed entrai. Il giovanotto era seduto appena dietro la porta dell’antibagno e stava leggendo ad alta voce. Al mio sguardo interrogativo disse: “Sto studiando Economia Aziendale, perché devo passare la prossima ora”. “Ma perché ad alta voce?” chiesi. “La prof dice che le cose rimangono più impresse”. Un mese e mezzo dopo (doveva essere la metà degli anni ‘90) il giovanotto si diplomava con 60/60.

Nel 1998 finì il biennio una delle classi più vivaci, straordinarie e composite che abbia mai avuto. Qualcuno di essi con me ha letto per la prima volta dei libri in vita sua. Per due anni abbiamo lavorato su *Professione studente*³ ed abbiamo provato ad applicare il percorso di studio che esso proponeva. Due di loro, tra i più originali e decisi, a settembre si iscrissero al corso Mercurio. Dopo un paio di mesi mi capitano in classe durante l’intervallo. E si lamentano di come vanno le cose in italiano e storia con l’insegnante del triennio: “Ci chiede di imparare da qui a qui, senza i nostri bei lavori a base di tesi di fondo, schemi, collegamenti. Ci sembra di tornare a prima del biennio. E poi i libri di testo, specie quello di storia, sembrano dei bignamini”. Di essi, oggi, una, dopo essersi presa le due lauree triennale e biennale con due tesi in storia, ha finito l’ultimo corso SISS e farà l’insegnante, mentre l’altro sta concludendo la laurea specialistica in lettere e dopo tenterà di insegnare. Ho paura che i loro pareri fossero più significativi di quanto allora non detti a vedere, quando risposi salomonicamente: “Prima studiate per capire e fate tutto quello che è necessario per arrivarci. A questo punto, affrontare le interrogazioni che mi avete descritto per gente come voi dovrebbe essere semplice”.

C’era tensione nell’aula dove era riunito il consiglio di classe con i genitori della mia prima Liceo tecnico delle costruzioni, un paio di anni scolastici fa. Si discuteva delle difficoltà nello studio dei

³ P. Arpaia, A. Bertrand, P. Favati, S. Filippi, G. Lucchesi, R. Minerva, G. Ottolini: *Professione studente. Itinerario per l’acquisizione del metodo di studio*, Eureka edizioni, Torino 1993.

nostri studenti. La mia collega di diritto, appena entrata in ruolo ed appena arrivata, prese, con molta autorità e molta enfasi, la parola: “Se volete imparare diritto, dovete leggere più volte ad alta voce il testo da imparare. Ma soprattutto, dopo averlo fatto, dovete mettervi di fronte ad una parete e provare a ripetere più volte quello che avete letto, finché non lo sapete bene”. Allibito, non riuscii che a pensare: “Ma la parete non può dare alcun *feedback*, non può dirti se ha capito quello che hai detto o no, non può farti domande se alcuni elementi non gli sono risultati chiari e comprensibili!”. A pensare, non a dire.

Durante l’anno scolastico 2008-09, Skinny Franci, una secondina dalla velocità di esecuzione straordinaria ma carente nella revisione della qualità della sua comprensione, un giorno, dopo due anni della mia cura, mi ha chiesto chi sarebbe stato l’insegnante di triennio e se fosse uno come me o piuttosto uno che facesse le cose un po’ più semplici, “tipo imparare e basta” come si è espressa lei. A testimonianza di quanto sia duro intaccare una forma di approccio mnemonico allo studio anche per persone dotate ma non abbastanza motivate.

Si tratta di storie quotidiane che chi insegna da oltre 30 anni nei bienni degli istituti tecnici ha incrociato più volte, insieme a molte altre simili. Quasi sempre accompagnate alla lamentela, da parte della maggioranza dei colleghi, che i ragazzi “non sanno studiare”, “imparano come pappagalli” e soprattutto “non sono capaci di ragionare”. Colleghi che, manco a dirlo, hanno nella lezione frontale e nella fedeltà quasi letterale al libro di testo il loro credo didattico, specie se insegnano materie scientifiche o tecniche o professionali.

Prima ancora di ragioni teoriche, episodi come questi, persistenti nel tempo e sintomo della diffusione di pratiche devastanti molto più vasta e profonda di quello che si sia disposti ad ammettere, mi hanno convinto che è necessario insegnare a studiare. Studiare bene, infatti, non è semplice né immediato, come sembra aver creduto e credere il nostro sistema scolastico. Mi sembra innegabile che la nostra scuola non si è preoccupata di insegnare razionalmente a studiare, apparentemente convinta che questa fosse un’abilità innata o una questione da sistemare al di fuori delle aule, dove le condizioni famigliari di partenza creano però delle differenze che inevitabilmente si cristallizzano sui banchi.

Alla radice di tutto questo, c’è stata a lungo e purtroppo continua ad esserci in modo molto diffuso e profondo, una idea piuttosto limitata di che cosa significa comprendere: imparare in maniera meccanica ed esteriore o, ancora più rudimentale, provare a “rispecchiare” più o meno fedelmente il testo. Le abilità e il metodo di studio sono così di fatto diventate il sottoprodotto, piuttosto casuale, delle lezioni e della ore passate individualmente sui libri, specie in alcuni tipi di scuole (i licei) e in alcune materie (quelle umanistiche). Il risultato è che la pratica dominante, nelle attese degli insegnanti e nei comportamenti degli studenti, è quella “dannosissima del <<leggere, rileggere e ripetere>>”⁴. In questo caso e in questo modello, l’apprendimento si identifica con il ricordo mnemonico dei fatti, la pronuncia-ripetizione di definizioni, l’esecuzione meccanica di calcoli o di compiti. Ora, questa procedura sembra essere alla base dello studio mnemonico, croce della scuola italiana fin dagli inizi della formazione del sistema scolastico nazionale.

2. Le ragioni culturali, economiche, politiche.

Al di là del buon senso, se la scuola italiana non fosse così “geneticamente” contenutistico-enciclopedistica⁵ e tanto legata al mito di una cultura generale (affidata soprattutto alla centralità delle letterature o a quello che, specialmente nei settori tecnico-professionali ma non solo, per letteratura si spaccia nelle aule), a convincere dell’indispensabilità dell’insegnamento di come si studia e di come si apprende a comprendere ci sono parecchie ragioni pesanti.

Anzitutto c’è una vera e propria alluvione di conoscenze, che crescono ad un ritmo vertiginoso e

⁴ Ivi, p. 6.

⁵ Cfr. G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all’età della destra*, in *Società e storia*, 1979, 6, pp. 725-76; e soprattutto *Per una storia dell’insegnamento della storia*, in AAVV, *Storia e processi di conoscenza*, Loscher, Torino 1980, pp. 20-108, utile per il tentativo di individuare le numerose variabili che intervengono nel determinare il modello di insegnamento di una disciplina (in questo caso della storia, ma il modello è estensibile ad ogni altra materia scolastica) e anche *La formazione dei programmi di storia nelle scuole medie italiane nel secolo XIX*, in corso di pubblicazione sulla rivista «Mundus».

sconosciuto in passato. Come hanno scritto Arthur L. Costa e Rosemarie M. Liebman nella prefazione ad un volume significativamente intitolato *Immaginando il processo come contenuto, verso un curriculum di rinascita*, «quando gli esseri umani vivono in un mondo in cui la conoscenza raddoppia in meno di 5 anni (la proiezione è che entro il 2020 la conoscenza raddoppierà ogni 73 giorni), non è più possibile prevedere le future esigenze d'informazione degli individui»⁶. Il complesso mestiere di “imparare ad imparare”, alla luce di queste considerazioni, sembra essere uno di quegli elementi indispensabili per sopravvivere.

In secondo luogo, viviamo in un mondo che consuma rapidamente le professionalità e impone, nelle società più vitali, di cambiare mestiere e lavoro più volte nella vita. Anche da questa constatazione è scaturita la raccomandazione da parte di autorevoli voci, anche istituzionali, che lo scopo fondamentale dell'istruzione debba diventare quello di formare degli esseri umani “capaci di apprendere per tutta la vita”⁷. Mario Comoglio, rifacendosi al *Libro bianco sull'educazione* di Jacques Delors e al retroterra di documenti che l'avevano preparato, ricorda quattro obiettivi condivisi: saper imparare per tutta la vita, saper ascoltare e parlare, saper collaborare, saper pensare ad un livello più elevato, con questo intendendo “il possesso e il corretto uso di abilità e processi mentali di ordine superiore che appartengono all'area del pensare critico, del pensare creativo, della soluzione dei problemi e della presa di decisioni”⁸. L'insieme di abilità/metodi sottesi alla conquista di questo obiettivo diventa dunque uno strumento essenziale di sopravvivenza, in una “società della conoscenza” all'interno della quale è diventato molto raro avere delle persone che svolgono uno stesso lavoro per tutta la loro esistenza.

Infine, a questo si aggiunge l'invasione dei mezzi di comunicazione di massa, specie la TV⁹, che ha

⁶ *Envisioning Process as Content. Toward a Renaissance Curriculum*, Corwin Press, Thousand Oaks, 1997, pag. XX. A cura degli stessi autori è anche da vedere *Supporting the Spirit of Learning. When Process is Content*, Corwin Press, Thousand Oaks, 1997.

⁷ Per esempio l'OCSE, come ricorda Norm Green in Accademia della Fondazione per la Scuola, *Accademia di follow-up. L'apprendimento cooperativo*, Assergi, L'Aquila, 16-20 ottobre 2005, pag. 7. Nel 2000, la Presidenza del CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA il 23 e 24 marzo, nelle sue *Conclusioni*, invitava a “predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza” (cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf). La *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"* constataba nel 2001: “Un più facile accesso all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è, a giusto titolo, considerato da tutti gli Stati membri una delle sfide più impegnative. Tutti gli Stati membri riconoscono che i cambiamenti della natura del lavoro e della disponibilità delle informazioni significano che un continuo desiderio di apprendere ed essere informati costituisce un aspetto cruciale sia per gli individui, sia per la società e l'economia.” (cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/Obiettivi_futuri.pdf). Il 3 marzo 2004 il Consiglio europeo raccomandava in “*ISTRUZIONE & FORMAZIONE 2010" L'URGENZA DELLE RIFORME PER*

LA RIUSCITA DELLA STRATEGIA DI LISBONA. Relazione intermedia comune del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro dettagliato concernente il seguito dato agli obiettivi dei sistemi d'istruzione e di formazione in Europa, raccomandava in più punti l'importanza dell'imparare ad imparare come competenza strategica: “Lo sviluppo e la realizzazione personale dei singoli, la loro integrazione sociale e professionale e qualsiasi apprendimento successivo dipendono in ampia misura dall'acquisizione di un pacchetto di competenze chiave alla fine della scuola dell'obbligo. Tale pacchetto, di cui sono responsabili gli Stati membri, potrebbe comprendere la comunicazione nella madrelingua e in lingue straniere, la capacità matematica e le competenze scientifiche e tecnologiche di base, competenze in materia di TIC, **capacità di apprendere ad apprendere**, competenze personali e civiche, imprenditorialità e cultura generale”; “Particolare attenzione dovrebbe essere dedicata ai seguenti settori: **competenze chiave, in particolare apprendere ad apprendere**; efficienza negli investimenti; ICT; mobilità; formazione degli adulti e istruzione e formazione professionali” (evidenziazione di chi scrive) (cfr. http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/relazione_intermedia.pdf). Cfr anche *Progetto di relazione congiunta 2008 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010" "L'apprendimento permanente per la conoscenza, la creatività e l'innovazione"* (in http://www.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/primavera2008.pdf).

⁸ M. Comoglio, *Gli obiettivi della scuola nel XXI secolo*, al link www.ssis.unige.it/0506ZavattoniComoglio.doc

⁹ Cfr. M. Livolsi, *La realtà televisiva. Come la Tv ha cambiato gli italiani*, Laterza, Bari 1998; G. Sartori, *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Bari, 2000; AAVV, *Giornali e tv negli anni di Berlusconi*, a cura di G. Bosetti e M. Buonocore, Marsilio, Venezia, 2005; M. Cammarata, *L'anomalia. Televisione. Il monopolio del potere da Mussolini al digitale terrestre*, Iacobelli, Roma 2009. Su uno dei meccanismi fondamentali della gestione dell'informazione politica oggi, cfr. G. Bosetti, *Spin. Trucchi e tele imbrogli della politica*, Marsilio, Venezia, 2007. Per un aspetto particolarmente importante per la sua incidenza sulla mentalità dei ragazzi, sulla svalutazione

cambiato ovunque, ma più radicalmente in Italia¹⁰, persino la natura della nostra democrazia e le condizioni per partecipare in modo attivo alla vita democratica (della “cittadinanza”, nel linguaggio caro ai documenti dell’Unione Europea e anche al MIUR italiano, che questo termine ha usato in un recente provvedimento¹¹). Chi si riempie degli stereotipi dei manuali scolastici, anche nelle materie cosiddette formative, resterà inevitabilmente tagliato fuori, per usare l’espressione di Antonio Gramsci, non solo della capacità di dirigere, ma persino di quella di capire fino in fondo cosa fa chi dirige e quindi di provare a controllarlo. Chi possiede buone abilità di studio fondamentali, non dovrebbe incontrare grosse difficoltà intellettuali e caratteriali¹² a confrontarsi con terreni nuovi, per esempio nel nostro paese ad imparare come “leggere” i palinsesti televisivi nella loro complessità o a crearsi strumenti intellettuali per capire i meccanismi di costruzione e di manipolazione dell’immaginario collettivo o per comprendere le strategie che presiedono all’informazione televisiva o giornalistica¹³. Può non piacere, ma la realizzazione di una cittadinanza matura in Italia passa attraverso questa frontiera. Può anche sembrare un esempio eccentrico, ma in realtà si tratta di una questione decisiva per la sopravvivenza e lo sviluppo della democrazia italiana. In una società in cui la “rappresentazione della realtà” tende a prendere il posto della realtà stessa e gli eventi esistono solo se rappresentati (o non esistono perché sapientemente occultati) è una condizione indispensabile, per diventare cittadini consapevoli, quella di imparare a capire quei meccanismi della comunicazione e quegli stereotipi che oggi presiedono alla formazione di una mentalità collettiva vischiosa e come tale destinata a durare nel tempo e persino a sovrapporsi alla realtà, anche perché sottratta ad ogni meccanismo di controllo da parte della ragione.

3. I vantaggi di insegnare a studiare con il *Cooperative Learning*.

Insegnare a studiare usando il *Cooperative Learning* consente innumerevoli vantaggi¹⁴.

dell’impegno come strumento per emergere e sull’atteggiamento scarsamente motivato degli studenti verso lo studio cfr. poi F. Piccolo, *L’Italia spensierata*, Laterza, Bari, 2007.

¹⁰ Cfr. P. Ginsborg, *Berlusconi. Ambizioni patrimoniali di una democrazia mediatica*, Einaudi, Torino, 2003; e ID., *La democrazia che non c’è*, Einaudi, Torino, 2006; M. Lazar, *L’Italia sul filo del rasoio. La democrazia nel paese di Berlusconi*, Rizzoli, Milano, 2009; G. Sartori, *Il sultanato*, Laterza, Bari, 2009. Giovanni Sartori era intervenuto anche in precedenza sui temi qui in discussione nell’importantissimo *Mala tempora*, Laterza, Bari 2004, e in *Mala costituzione ed altri malanni*, Laterza, Bari 2006. Utili, per capire il percorso che ha portato a questa situazione D. Lane, *L’ombra del potere*, Laterza, Bari, 2005 e A. Stille, *Citizen Berlusconi. Vita e imprese*, Garzanti, Milano, 2006 (l’opera è la traduzione italiana di uno studio significativamente intitolato *The Sack of Rome. Media+Money+Celebrity+Power=Silvio Berlusconi*, Penguin Books, New York-Toronto-London-Dublin-Victoria-New Delhi-Auckland-Johannesburg, 2006). Sulla nascita della cosiddetta “seconda Repubblica” è sempre istruttiva la lettura di A. Stille *Excellent Cadavers. The Mafia and the Death of the First Italian Republic*, Vintage Books, New York, 1996 (trad. it. *Nella terra degli infedeli. Mafia e politica*, Garzanti, Milano 2007). Sulle radici profonde di questo esito della democrazia italiana C. Duggan, *The Force of Destiny. A History of Italy since 1796*, Houghton Mifflin Company, Boston-New York, 2008 (trad. it. Laterza, Bari, 2009).

¹¹ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008 (si può vedere al link <http://www.integrazionescolastica.it/article/804>). Cfr. anche Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, (al link http://www.scuolaeweb.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1238:miur-documento-dindirizzoper-la-sperimentazione-dellinsegnamento-di-cittadinanza-e-costituzione&catid=33:didattica&Itemid=53).

¹² Non è più possibile trascurare questa dimensione dopo i lavori di Arthur L. Costa sulle disposizioni della mente (cfr. in particolare A. L. Costa e B. Kallick, *Le disposizioni della mente*, LAS, Roma 2007). Una splendida introduzione al tema è la relazione di Mario Comoglio al Convegno sul Cooperative learning e i sfide del XXI secolo, *Il Cooperative Learning: le disposizioni della mente*, in *Cooperative learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative*, LAS, Roma 2008, pag. 23-44.

¹³ Cfr. M. Travaglio, *La scomparsa dei fatti*, Garzanti, Milano 2006. Quasi tutti i libri scritti da Marco Travaglio negli ultimi cinque anni offrono un vastissimo repertorio di casi di manipolazione da parte di stampa o televisioni e delle tecniche utilizzate per raggiungere questo risultato. Su uno dei meccanismi fondamentali della gestione dell’informazione politica oggi, cfr. anche G. Bosetti, *Spin. Trucchi e tele imbrogli della politica*, op. cit.

¹⁴ Sulle ragioni dell’impiego del Cooperative Learning a scuola, cfr. la sintesi di M. Comoglio, *Gli obiettivi della scuola nel XXI secolo*, al link www.ssis.unige.it/0506ZavattoniComoglio.doc; gli stessi temi sono riconsiderati ed approfonditi in altri due testi di M. Comoglio, *Nuovi obiettivi per il secolo XXI. Cambiamenti e trasformazioni* e *Nuovi obiettivi per il secolo XXI. Le abilità richieste dai datori di lavoro*, un materiale distribuito nel corso di uno dei molti

Uno dei drammi fondamentali della nostra scuola è il ruolo passivo cui le metodologie tradizionali, fondate su “lezione frontale-ascolto della lezione-eventuale lettura del libro di testo-eventuale ripetizione-esposizione nell’interrogazione”, condannano lo studente¹⁵. Oltre alle troppe materie e ad un’organizzazione dell’orario scolastico troppo rigida ed irrazionale, la mancanza di motivazione a studiare e di responsabilità nello studio che emerge soprattutto nei settori tecnici e professionali del nostro sistema educativo si spiegano anche (e forse soprattutto) come sottoprodotti di questo metodo. Ora, senza coinvolgimento attivo si impara poco o non si impara affatto. Lo si può facilmente capire anche “parafrasando un vecchio detto di Confucio, il “Credo” dell’apprendimento attivo è: “Se ascolto, dimentico”, “Se ascolto e vedo, ricordo poco”, “Se ascolto, vedo e pongo domande o discuto con qualcun altro, comincio a comprendere”, “Se ascolto, vedo, discuto e faccio, acquisisco conoscenza e abilità”, “Se insegno a un altro, divento padrone”.>> ¹⁶. A sostegno di questa impostazione, ci sono però anche delle evidenze scientifiche, come ha ricordato non troppo tempo fa Norm Green sulla scorta di studi di William Glasser: “Noi impariamo il 10% di ciò che leggiamo; il 20% di ciò che ascoltiamo; il 30% di ciò che vediamo; il 50 % di ciò che insieme ascoltiamo e vediamo; il 70% di ciò che è discusso con altri; l’80% di ciò che sperimentiamo di persona; il 95 % di ciò che insegniamo a qualcun altro”¹⁷. Ora, le metodologie e le pratiche cooperative, per la loro stessa natura, implicano con continuità un atteggiamento attivo di questo genere da parte degli studenti e lavorano consapevolmente a potenziarlo fino al raggiungimento della completa autonomia e alla capacità di “imparare ad imparare” per tutta la vita.

In altri termini, la pratica del *Cooperative Learning*, secondo un percorso graduale e paziente, sostituisce al muro raccomandato dalla mia collega ai genitori dei miei studenti l’interazione con i compagni. Il ragazzo, una volta studiata e capita la sua parte (il *Cooperative Learning* non solo non abolisce, ma valorizza il lavoro individuale ed accentua la responsabilità del singolo), ne diventa insegnante per uno o più compagni; questi, a differenza del muro, sono in grado di dare dei *feedback*: se non hanno capito, fanno domande; sono capaci di osservazioni che costringono chi ha parlato a riflettere e ad approfondire. Durante questo processo, il ragazzo si allena in maniera quasi naturale a riformulare (nell’insegnamento tradizionale egli parla solo o durante la lezione per chiedere o all’interrogazione per esporre) e pratica inevitabilmente le quattro abilità fondamentali (leggere, scrivere, ascoltare, parlare). Impara ad essere rigoroso nel leggere e comprendere i testi, a ritornare al brano letto per verificare se l’ipotesi di comprensione maturata nella sua testa era giusta, a tollerare i dubbi e le incertezze. Capisce che nell’ambito della ricerca culturale l’insicurezza è la condizione normale e la sicurezza è una conquista e comprende quanto sia essenziale ritornare al testo per chiarirsi meglio le idee ed essere rigoroso nel suo insegnamento. Se apprendere ed imparare ad

laboratori di formazione tenuti dal Prof. Comoglio a Torino. Per un primo approccio al Cooperative Learning, è utilissimo M. Comoglio, *Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni*, originariamente in Orientamenti pedagogici, n° 1 anno XLVIII, gennaio-febbraio 2001, Sei Milano, pag. 27-48, ma adesso visibile anche sul web, per esempio al link <http://forris.it/images/mc/Apprendimento%20Coop%20Comoglio.pdf>. Sempre per un primo approccio, ora cfr. anche M. Comoglio, *Cos’è il Cooperative Learning*, http://cooperativelearning.unisal.it/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=72 e R. Tripaldi e M. Comoglio, *Il Cooperative Learning*, al link http://cooperativelearning.unisal.it/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=1

Sul tavolo di lavoro di chi tenta di insegnare e far imparare con l’apprendimento cooperativo non dovrebbero mancare i due libri più importanti pubblicati in Italia sull’apprendimento cooperativo: M. A. Cardoso e M. Comoglio, *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma, 1996, e M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma, 1998. Ho trovato molto utile AAVV, *Handbook of Cooperative Learning Methods*, edited by S. Sharan, Praeger, Westport and London, 1994, in cui la parola è data direttamente ad esponenti delle diverse scuole di apprendimento cooperativo. Materiali e bibliografie ai siti www.scintille.it/, www.ariac.eu/, www.apprendimentocooperativo.it, www.cooperativelearning.unisal.it/.

¹⁵ Cfr. M. Comoglio, *Istruzione. Da un insegnamento centrato sull’insegnante a uno centrato sullo studente*, materiale distribuito durante uno dei molti laboratori di formazione tenuti dal Prof. Comoglio a Torino.

¹⁶ Il testo è riportato nella definizione di apprendimento attivo che si trova sul sito <http://cooperativelearning.unisal.it/>, ispirato ed animato dal Prof. Mario Comoglio.

¹⁷ Norm Green, *La scuola come comunità di apprendimento: modelli e strategie*, Accademia della Fondazione per la Scuola, Pergusa (EN), 17-21 aprile 2005, parte seconda (*Apprendimento cooperativo/Cooperative learning*), pag. 12.

apprendere sono processi complessi e niente affatto lineari e meccanici¹⁸, questo modo di procedere proposto dal *Cooperative Learning* integrato dalla pratica delle abilità di studio si adatta molto meglio ad un'idea della comprensione più complessa di quella corrente nella scuola. Lo spettro di operazioni che lo studente deve compiere è molto più vasto e vario di quello richiesto nel modello tradizionale di didattica e si avvicina molto di più alla vita reale: per dirla ancora una volta con Norm Green, “quando è stata l'ultima volta che hai visto su un giornale un'offerta di lavoro per impiegati 1) capaci di stare seduti in fila ad ascoltare il capo che parla? 2) confusi, capaci di stare seduti a far niente fino a quando il capo viene in loro soccorso?”¹⁹, che è invece l'atteggiamento in cui la maggior parte degli insegnanti vede quotidianamente i suoi studenti e che di sicuro è lo schema mentale sotteso al modo di pensare la scuola dalla mentalità comune nel nostro paese.

Ancora, come scrive Mario Comoglio: “Rispetto ai gruppi tradizionali, il *Cooperative Learning* si caratterizza per la presenza di alcuni aspetti particolari: l'interdipendenza positiva, l'interazione promozionale faccia a faccia, la responsabilità individuale e di gruppo, l'insegnamento e l'uso di competenze sociali all'interno di gruppi eterogenei, la revisione costante (monitoring) e la valutazione (processing) individuale e di gruppo.”²⁰. Ora, lavorare insieme cercando di farlo secondo questi 5 elementi di base del modello dei fratelli Johnson²¹, probabilmente l'unica forma di apprendimento cooperativo possibile in una organizzazione didattica rigida e in una struttura di materie così pletrica come quella delle scuole superiori italiane, contribuisce in modo decisivo a costruire gradualmente nella classe un clima positivo. Perché si possa apprendere, gli studenti devono trovarsi emotivamente a loro agio e questo avviene quando sono garantiti, come ricorda Norm Green citando da William Glasser, almeno alcuni bisogni di base: provare senso di appartenenza, conseguire consapevolezza della propria importanza, mantenere la propria libertà, sperimentare divertimento²². Ad un livello ancora più generale e profondo, come scrive Norm Green, “un gruppo di apprendimento cooperativo è un microcosmo di democrazia”²³. Egli argomenta: “La democrazia è dopo tutto, prima di tutto e soprattutto un sistema in cui i cittadini lavorano per determinare insieme il loro futuro. In modo simile, nei gruppi di apprendimento cooperativo gli studenti lavorano per ottenere scopi comuni, sono responsabili nel contribuire al lavoro del gruppo, hanno il diritto e il dovere di esprimere le loro idee, e sono obbligati a fornire leadership e a verificare che le decisioni siano efficaci. Tutti i componenti del gruppo sono considerati uguali. Le decisioni vengono dopo un'attenta considerazione di ogni punto di vista. I membri del gruppo adottano un sistema di valori che includono il contribuire al benessere dei compagni di gruppo e al bene comune. Tutte queste caratteristiche sono anche vere per una democrazia”²⁴. Praticare il *Cooperative Learning* nelle aule diventa allora anche scuola concreta di democrazia, una sorta di educazione civica implicita, diffusa, applicata e praticata “dentro” le classi ogni giorno. Allena, nel concreto dei processi quotidiani, a diventare cittadini consapevoli di una forma di governo che, per funzionare al meglio, ha appunto bisogno della responsabilità e della partecipazione di tutti ad un livello il più elevato possibile. In

¹⁸ Cfr. M. Comoglio, *Apprendimento. Una nuova definizione di apprendimento: il primo passo per innovare l'educazione e Apprendimento: cosa è la comprensione*, materiali distribuiti durante uno dei molti laboratori di formazione tenuti dal Prof. Comoglio a Torino.

¹⁹ Norm Green, *Accademia italiana EVERGREENS in the Park. Revisione ed approfondimento della nostra conoscenza dell'apprendimento cooperativo*, San Rossore, 20-22 ottobre 2008, pag. 6.

²⁰ http://cooperativelearning.unisal.it/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=72. Un puntuale confronto fra le caratteristiche dei gruppi tradizionali e quelle dei gruppi cooperativi in Norm Green, *La scuola come comunità di apprendimento: modelli e strategie*, Parte seconda (*Apprendimento cooperativo/Cooperative learning*), Accademia della Fondazione per la Scuola, Pergusa EN), 17-21 aprile 2005, pag. 20-21.

²¹ Cfr. D. W. Johnson e R. T. Johnson, *Learning together and alone. Cooperative, Competitive, an Individualistic Learning*, Allyn and Bacon, Needham Heights, 1975 (5ª edizione 1999); D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Company, Edina, Minnesota, 1984 D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *The nuts & bolts of Cooperative learning*, Interaction Book Company, Edina, 1994 (trad. it. Erickson, Trento, 1996, con il titolo *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*).

²² Norm Green, *Ivi*, pag. 12.

²³ Accademia della Fondazione per la Scuola, *Accademia di follow-up. L'apprendimento cooperativo*, Assergi, L'Aquila, 16-20 ottobre 2005, pag. 5.

²⁴ *Ivi* e anche pag. 6-7.

questo senso, risponde ad una carenza effettiva della nostra società italiana, che a molti osservatori appare sempre più spesso nella necessità, per dirla con il titolo dell'opera di un insigne giurista e Presidente emerito della Corte Costituzionale, di "imparare la democrazia"²⁵.

Infine, se la situazione di "inondazione" di conoscenze descritta nella prefazione di Costa e Liebman è reale, accanto a metodi di studio sofisticati e ad altrettanto sofisticati metodi di selezione delle informazioni per arrivare a quello che serve, un'altra esigenza fondamentale è quella di imparare a lavorare in gruppo. In *team* si fa meglio, prima, di più di quanto non si faccia individualmente. Non a caso, già da qualche lustro, molte aziende *leader* in tutti i settori della vita economica investono risorse importanti per formare i loro dipendenti al lavoro in *équipe*. Ma lavorare insieme non è una metodologia innata, specie nel nostro sistema educativo, tutto o prevalentemente individualistico. Né coincide con l'idea di lavoro di gruppo (affrontato senza alcuna regola, senza strutturazione, soprattutto senza nessuna educazione preventiva) diffusasi dal finire degli anni sessanta nella scuola italiana, fino a diventare il riferimento negativo per antonomasia cui si pensa quasi per riflesso condizionato quando si parla di questo modo di lavorare²⁶. Il *Cooperative Learning*, con lo spirito che lo anima e tutta la sua attrezzatura metodologica frutto di decenni di esperienze e di diverse scuole²⁷, è in grado di curare la crescita individuale dai punti di vista intellettuale e sociale e nello stesso tempo di formare concretamente al lavoro in gruppo insieme agli altri, fornendo con questo agli studenti un ulteriore vantaggio ed un decisivo strumento per affrontare con speranze di successo il futuro²⁸.

²⁵ Ci si riferisce a G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Gruppo Editoriale L'Espresso- Divisione la Repubblica, Roma, 2005. L'opera è stata successivamente ripubblicata per i tipi di Einaudi.

²⁶ Cfr. più sopra nota 16.

²⁷ Cfr. AAVV, *Handbook of Cooperative Learning Methods*, edited by S. Sharan, Praeger, Westport and London, 1994.

²⁸ Cfr. più sopra, nota 10.